

Pollmanns, Marion

Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird

Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 86-100



Quellenangabe/ Reference:

Pollmanns, Marion: Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird - In: Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 86-100 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122879 - DOI: 10.25656/01:12287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122879>

<https://doi.org/10.25656/01:12287>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Michael Tischer
- 7 *Michael Tischer*
Prawda
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Wilhelm Flitner
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19 *Ulrich Herrmann*
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“ von Wilhelm Flitner (1937)
- 30 **KÄLTESTUDIE**
Anne Kirschner
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Frank Ohlhaver
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Marvin Baudisch/Frederic Hain
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Marion Pollmanns

Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens

Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird

I

Schulunterricht beansprucht, mit Wolfgang Klafki gesprochen, die „doppel-seitige Erschließung“ (Klafki 1959/1967, S. 43): In ihm sollen sich als relevant erachtete Inhalte den Heranwachsenden erschließen und diese sollen zugleich für jene Inhalte erschlossen werden. Nur wenn die Lern- und Bildungsprozesse der SchülerInnen im Unterricht befördert werden, wird er diesem mit ihm gesetzten pädagogischen Anspruch gerecht. Angesichts dessen, dass unterrichtliche Vermittlung vielfach ihr Ziel nicht erreicht, also SchülerInnen nicht das lernen, was ihnen gelehrt wird, stellt sich die Frage, wie die an Unterricht Beteiligten mit dieser Differenz von Sein und Sollen umgehen.

Um diese zu beantworten, ist zum einen nachzuvollziehen, wie im Prozess des Unterrichts so gelehrt und gelernt wird, dass einige das zu Lernende lernen und andere dies nicht tun (vgl. Heinrich 2001, bes. Kapitel 6-8; Gruschka 1994, bes. S. 190ff.), wie also im Unterricht die „Grenze“ zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen praktisch gezogen wird. Und zum anderen ist zu erhellen, wie der Widerspruch zwischen Sein und Sollen individuell verarbeitet wird (vgl. Heinrich 2001, bes. Kapitel 9). Der erste Aspekt zielt auf Einsicht in die Strukturlogik unterrichtlicher Praxis: Inwiefern bestimmt die Differenz von Sein und Sollen, von pädagogischem Anspruch und seiner Wirklichkeit, Unterricht? Der zweite zielt auf das Verstehen der professionellen Ethik der Lehrenden wie der moralischen Entwicklung der Heranwachsenden: Welchen pädagogischen Anspruch erheben Lehrpersonen mit ihrem Unterrichten? Wie werden sie diesem gerecht? Was bedeutet es für Kinder und Jugendliche, sich als Schüler in den Unterricht einzubringen? Welchen Sinn hat ihr unterrichtliches Tun für sie? Wie vermitteln sie und auch die Lehrenden, dass unterrichtlich Sein und Sollen in Spannung stehen?

Um das Ge- bzw. Misslingen didaktischer Vermittlung aufklären zu können, erscheint es notwendig, den Zusammenhang zwischen Lehren und Ler-

nen präzise in den Blick zu nehmen.¹ Nur so lässt sich bestimmen, wie es den Beteiligten gelingt, Unterricht zu absolvieren, von dem sie zugleich wissen, dass er nicht hält, was er verspricht. Um dies zu untersuchen, nutze ich in meinem Projekt „Unterrichten und Aneignen“ Transkripte von Unterricht und solche von Interviews mit SchülerInnen zu diesem sowie Fotografien ihrer Hefteinträge. Auf Basis der Dokumente lässt sich bspw. mikrologisch rekonstruieren², wie sich Lehrpersonen in ihrem Unterrichten auf die Norm der Bildung beziehen und welchen Anspruch SchülerInnen in dieser Hinsicht an ihr Lernen im Unterricht stellen.

Auf Basis der „Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU) kommen Andreas Gruschka u.a. zu dem Schluss, Lehrpersonen unterrichteten in dem Sinne widersprüchlich,

- dass sie eine der drei mit Unterricht verbundenen Aufgaben Erziehung, Didaktik und Bildung vernachlässigten, obschon Unterricht doch beanspruchen müsse, die Ziele aller drei pädagogischen Dimensionen zu realisieren (vgl. Gruschka 2013, S. 270);
- dass die Modi der Bearbeitungen der drei Aufgaben sich widersprächen, Lehrpersonen also keine Lösung finden, die alle drei Dimensionen konsistent verbände (vgl. ebd., S. 271);
- oder dass ein erhobener Anspruch in einer (oder mehreren) der Dimensionen im Vollzug des Unterrichtens unterboten werde (vgl. ebd., S. 270f.).

Um die unterrichtliche Vermittlung als Verhältnis zwischen Unterrichten und Aneignen zu bestimmen, sind – von dieser These ausgehend – die unterrichtlichen Aneignungen der SchülerInnen zum einen an jenem pädagogischen Anspruch zu messen, der mit dem jeweiligen Unterrichten erhoben wird. Dadurch gerät in den Blick, wie die Heranwachsenden zum jeweils ausgegebenen pädagogischen Versprechen des Unterrichts stehen. Zum anderen wird durch die Rekonstruktion der Aneignungen kenntlich, wie die Heranwachsenden es vermitteln, dass das Unterrichten sich widersprüchlich vollzieht, dass also, wie auf der Basis der Befunde von PAERDU erwartet werden muss, die unterrichtlich verwirklichte Pädagogik dem mit Unterricht zu erhebenden Anspruch nicht voll gerecht wird. Ein solcher Abgleich der unterrichtlich vollzogenen Lern- und Bildungsprozesse erfolgt zudem mit jenem Anspruch, den der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin an sich selbst stellt; in dieser Hinsicht wird die Differenz ausgelotet zwischen den Erwartungen der Heranwachsenden an ihr unterrichtliches Lernen und dessen Wirklichkeit.

Bezogen auf Unterricht insgesamt ist also die potentielle Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit dreifach zu beachten: bezogen auf das Un-

1 Unstrittig leistet es unser Schulsystem, die Heranwachsenden dazu anzuhalten, sich mit dem Widerspruch zu arrangieren, der sich durch die Reproduktion der Grenze von Verstehen und Nicht-Verstehen ergibt, vgl. Dreeben 1980; Heinrich 2001.

2 Zum forschungspraktischen Vorgehen der Objektive Hermeneutik, vgl. Wernet 2000.

terrichten, bezogen auf die einzelnen Aneignungen und bezogen auf das Verhältnis zwischen dem mit dem Unterrichten in Aussicht gestellten Lern- und Bildungsprozessen und den tatsächlichen Aneignungen. Zeigten sich diese Differenzen, ohne dass sie für den Unterricht problematisch würden, ohne dass er durch sie also an die Grenzen seines Funktionierens getrieben würde, spräche dies dafür, dass dieser auch durch die Art und Weise, wie die Heranwachsenden sich in ihren Aneignungen zur Differenz zwischen Sein und Sollen verhalten, zusammengehalten wird.

II

Unterricht: Unterrichten und Aneignen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Als Beispiel, an dem ich erläutern möchte, wie sich Unterricht in der Differenz zwischen Sein und Sollen durch die Art und Weise reproduziert, in der sich die Beteiligten zur pädagogischen Herausforderung des Unterrichts verhalten, dient eine Chemie-Stunde, die sich in einem 8. Jahrgang eines österreichischen Gymnasiums ereignet hat.

Unterrichten zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die Lehrerin beginnt den eigentlichen Unterricht, indem sie die Klasse fragt: „was wird heute das Thema sein?“ (Chem_081121, Z. 25) Sie geht also davon aus, die Klasse kenne das Thema. Dies könnte dann der Fall sein, wäre der didaktische Plan den SchülerInnen bekannt oder transparent. Dass die Lehrerin dies unterstellt, erkennt man, wenn sie der Klasse mit „Wenn ihr an letzte Stunde denkt, (.) wisst ihr es.“ (ebd., Z. 25f) angibt, wie sie ihrer Meinung nach zur gesuchten Antwort gelangt. Der Weg zu dieser führt für sie über die „letzte Stunde“: Durch Erinnern des dort Gelehrten können die SchülerInnen das heute zu Lernende antizipieren. Und zwar sicher, denn „wenn ihr an letzte Stunde denkt“ ist für die Lehrperson eine hinreichende Bedingung. In Spannung zur behaupteten logischen Zwangsläufigkeit des Weges steht, dass die Lehrerin den SchülerInnen *überhaupt diesen Weg weist*. Denn dies ist nur nötig, wenn sie nicht von selbst auf diesen sachlich naheliegenden Modus kommen, das heutige Thema zu erschließen. Angesichts dessen, dass die Lehrerin von keiner inhaltlichen Schwierigkeit ausgeht, ermuntert sie mit diesem Hinweis die Klasse, an die letzte Stunde zu denken, also tatsächlich das zu tun, was sie kann.

Das fragliche Thema wird dann von ihr als das, „[w]omit wir uns befassen müssen“ (ebd., Z. 26), bestimmt. Seine Behandlung wird also als Zwang dargestellt. Dieser könnte außengesetzt sein (bspw. durch den Lehrplan) oder sich sachlich aus dem Thema der letzten Stunde ergeben.

Die Logik des Unterrichtens lässt sich auf der Basis dieser Sequenz wie folgt bestimmen: Didaktisch unterstützt die Lehrerin die Klasse darin, den Anschluss an die letzte Stunde zu finden: „Ich sage euch, wie ihr zur Antwort

auf die Frage nach dem heutigen Thema kommt.“ Diese Hilfe ist nur dann nötig, wenn die Klasse in dieser Hinsicht über keine Routine verfügt, wenn die SchülerInnen am Beginn jeder neuen Stunde nicht von selbst den jeweils geeigneten Weg wählen, um das aktuelle Programm abzuleiten. Diese Hilfe enthält zugleich den erzieherischen Appell: „Denkt an letzte Stunde! Bemüht euch, mein didaktisches Angebot auszuschöpfen!“ Die Lehrerin fordert also von den SchülerInnen eine bestimmte Haltung zum Unterricht ein: Sie sollen ihn nicht als etwas ansehen, das schicksalhaft über sie kommt, sondern als etwas, das ihnen transparent ist. Wesentlich für das Vorgehen der Lehrerin erscheint, dass sie damit zugleich einen Bildungsanspruch für ihr Unterrichten erhebt: „Der Lehrgang ist euer Bildungsgang! Mein Unterricht ermöglicht es euch, den thematischen Zusammenhang zu antizipieren. Ihr versteht nicht nur die einzelnen Themen, sondern auch deren Stellenwert im Gesamt des Unterrichtsgangs!“

Die Rekonstruktion des weiteren Stundenverlaufs gibt Aufschluss darüber, ob die Lehrperson mit ihrem Unterrichten dem von ihr erhobenen Bildungsanspruch gerecht wird und auch, ob ihr Unterrichten den SchülerInnen die dazu nötigen didaktischen Hilfen gewährt. – Faktisch muss dies bezweifelt werden; dies sei cursorisch aufgezeigt.

Als Thema, mit dem die Klasse sich nun neu befassen müsse, bestimmt die Lehrerin auf der Basis verschiedener Äußerungen der SchülerInnen das Atommodell (vgl. ebd., Z. 34). Dies begründet sie damit, dass sich das Phänomen des Leitens bzw. Nicht-Leitens von Strom, welches in der letzten Stunde beobachtet wurde, nicht mittels des Teilchenmodells erklären lasse (vgl. ebd., Z. 34ff), das zuvor im Unterricht eingeführt wurde. Doch sachlich folgt dieser Schluss nicht: Aus der Tatsache, dass ein Modell die nötige Erklärung nicht leistet, folgt nur, dass diese über ein anderes zu suchen ist, nicht aber folgt daraus ohne weitere Annahmen, welches Modell dazu geeignet ist. Bedenkt man, dass den SchülerInnen dieses neue Modell ja erst vermittelt werden soll, kann ihnen nicht plausibel sein, dass sie dieses zum Verständnis der elektrischen Leitfähigkeit benötigen. Da im Verlauf der Stunde die Erklärungskraft dieses Modells für das unerklärte Phänomen nicht expliziert wird, wird es als Aufgabe an die SchülerInnen delegiert, diesen Bezug herzustellen. Jedoch erscheint es fraglich, ob der Unterricht ihnen die dazu nötige Unterstützung bietet.

Das Unterrichten der Lehrerin ist daher insofern widersprüchlich, als sie die Heranwachsenden einerseits auffordert, sich in den Unterricht als Subjekte ihres Lernprozesses einzubringen, sie ihnen andererseits den neuen Gegenstand aber didaktisch nicht erschließt, sondern als schon erschlossenen voraussetzt.

Im Hinblick auf die Seite der Aneignung stellt sich damit nicht nur die inhaltliche Frage, wie die SchülerInnen den Progress der Materie-Modelle denken und wie sie sich nun das Leiten bzw. Nicht-Leiten von Stoffen erklären; es stellt sich zudem die Frage, wie sie sich zu diesem Widerspruch verhalten, als Subjekte ihres Lernens angesprochen zu sein, obschon sie in diesem Unterricht – objektiv – wohl nicht als diese werden agieren können.

Anspruch und Wirklichkeit des Aneignens

Näheres dazu, wie sich eine Schülerin die Leitfähigkeit erklärt, lässt sich über das Interview mit Lisi erschließen. Zwar thematisiert sie diese – wie die übrigen interviewten SchülerInnen – nicht von selbst, wird aber von der Interviewerin auf einen möglichen Bezug zwischen der aktuellen Stunde und dem vorherigen Thema *angesprochen*:

Int.: [I]hr hattet ja in der letzten Stunde (.) äh so äh was mit der Leitfähigkeit gemacht, so'n Schülerexperiment?

Lisi: Ja.

Int.: Seid ihr da heute noch mal drauf eingegangen?

(.)

Lisi: Ähmm (.) ja, da äh, also wir ham das eben g'macht, damit wir sehen, dass man das *nicht* mit dem Teilchenmodell erklären kann.³

Mit ihrer Antwort schließt Lisi zunächst positiv an die Frage an („Ähmm (.) ja“) und expliziert dann, inwiefern sie auf das Schülerexperiment zur Leitfähigkeit eingegangen seien: Sie haben „das“, d.h. das Experiment, zu einem bestimmten Zweck gemacht, den sie im Folgenden angibt. Mit der heutigen Stunde wurde Lisi also deutlich, zu welchem Zweck sie den Versuch zuvor durchgeführt haben. Denn sie sagt bspw. nicht: „Wir hatten das ja gemacht, damit ...“, erinnert also nicht an einen ihr schon bei der Durchführung bekannten Zweck. Als Zweck des Versuches gibt sie dann einen didaktischen an: „damit wir sehen, dass“. Den SchülerInnen sollte, so Lisi, durch ihn etwas sichtbar werden. Der Inhalt dieser Einsicht ist für diese Schülerin, dass das Teilchenmodell nicht geeignet sei, das Phänomen der Leitfähigkeit zu erklären.

Im Anschluss an die zitierte Passage ergänzt sie diesen Zweck noch: Intendiert war neben dieser negativer Einsicht auch jene positive, dass das „Periodensystem“ (ebd., Z. 142) diese Erklärung leiste. Für Lisi stellen also das „Teilchenmodell“ und das „Periodensystem“ konkurrierende Erklärungsmodelle dar. Das Periodensystem wird – wie ich ergänzen muss – in der fraglichen Chemiestunde neben dem Atommodell behandelt (vgl. Chem_081121, Z. 466ff). Entsprechend erklärt sich Lisi hier also, genau wie von der Lehrerin beabsichtigt, die Beobachtungen zur Leitfähigkeit auf der Basis der aktuellen Stunde neu.

Schließlich begründet sie, warum das Periodensystem das Phänomen der Leitfähigkeit erkläre: „Weil es immer (.) a bestimmte (.) Verbindung dann is.“ (I_Lisi, Z. 145) Damit geht sie darüber hinaus, anzugeben, was die Lehrperson didaktisch intendierte: Insofern ist diese Interviewstelle eine Probe, ob Lisi das, was sie „sehen“ sollte, auch wirklich „sieht“.

Sie führt die Leitfähigkeit auf eine „bestimmte Verbindung“ zurück. Offenbar hat also das Periodensystem für sie etwas mit Verbindungen zu tun,

3 I_Lisi, Z. 134ff. – Bindestriche markieren eine gedehnte Aussprache; Kursives wurde betont gesprochen; Pausen werden mit runden Klammern und Punkten wiedergegeben.

sonst schlosse die Begründung nicht an das zu Begründende an. Wie sie diesen Bezug denkt, bleibt offen. Das Periodensystem, so sei kurz erläutert, repräsentiert die Ordnung, in die die Chemie die Elemente gebracht hat. Diese Ordnung wird erklärt über den Aufbau der Atome der Elemente und die Unterschiede in diesem. Von „Verbindungen“ handelt es mithin nicht. Faktisch stellt Lisi den Bezug zwischen der Leitfähigkeit und den Themen der heutigen Stunde damit nicht korrekt her.

Untersucht man ihre Vorstellung weiter, zeigt sich, dass Lisi nicht näher ausführen kann, inwiefern ihres Erachtens Leitfähigkeit etwas mit einer bestimmten Verbindung zu tun habe und wieso dies das Periodensystem der Elemente erkläre. Dies ist ihr bewusst, denn sie kommt zu folgendem Schluss: „Ich weiß net, das is schwer zum erklär'n.“ (ebd., Z. 171)

Daher kann man die Hypothese wagen, dass sie den Unterrichtsgang selbst nicht als ihren Bildungsgang erfährt: Der Sinn des Experimentierens stellte sich für sie erst nachträglich heraus, als ihr deutlich wurde, was die Lehrerin didaktisch mit dem Versuch beabsichtigte. Dennoch ist Lisi in ihrer Aneignung um ein Verstehen bemüht, denn sie versucht zu begründen, wieso das, was sie „sehen sollten“, der Fall ist, warum man also das Periodensystem zur Erklärung der Leitfähigkeit benötige.

Weil Lisi, wenn sie dies zu begründen versucht, sachlich falsch vorgeht und ihre Vermutung nicht plausibel erläutern kann, hat der Unterricht ihr augenscheinlich nicht dazu verholfen, den Anspruch einzulösen, die Logik des Unterrichtsgangs nachzuvollziehen. Dies erscheint umso bedeutsamer, als sie sich ja als Schülerin um die von der Lehrerin in Aussicht gestellte Bildung bemüht. Deren pädagogische Überhöhung des Unterrichts verfängt bei Lisi: Sie versucht, den Rahmen zu transzendieren, der durch die pädagogische Logik des Unterrichtens didaktisch gesteckt ist. Und dies, obschon es ihr dazu an den nötigen inhaltlichen Grundlagen fehlt.

In der erwähnten Chemiestunde lassen sich neben der Art und Weise, in der Lisi sich zu diesem Widerspruch verhält, noch zwei weitere Muster identifizieren. Von diesen möchte ich hier noch jenes darstellen, das sich mehrfach fand und sich daher generalisieren lässt. Gerd ist einer der Schüler, dessen Aneignungslogik von derjenigen Lisis abweicht.

Er gibt im Interview an, er habe in der fraglichen Chemiestunde bezüglich des Atoms gelernt, „was drinnen is“ (I_Gerd, Z. 177), also dessen Bestandteile kennengelernt. Gerd zufolge befinden sich in den Atomen Protonen (vgl. ebd., Z. 66): „In jeder Schale gibt's halt, also in der erste Schale san halt a Proton, in der zweiten zwei und so (.) immer weiter (.) von die (.) Atome her.“ (ebd., Z. 73f) Diese und seine weiteren Ausführungen deuten darauf hin, dass in Gerds Atommodell weder Elektronen noch Neutronen eine Rolle spielen, denn Letztere erwähnt er gar nicht und erstere nur, wenn er aus dem Schulbuch mehr oder weniger vorliest (vgl. ebd. Z. 146f). Die Annahme positiv und negativ geladener Atombestandteile ist jedoch jene, wegen der das Atommodell relativ zum Teilchenmodell einen Progress darstellt und welche für die Beantwortung der Frage der Leitfähigkeit relevant ist. Es gibt daher

weder einen Hinweis darauf, Gerd habe das Atommodell adäquat nachvollzogen, noch darauf, er suche resp. erkenne den Bezug zu dieser Frage, welche die Lehrerin als die den Unterrichtsgang strukturierende ausweist.

Gerd erscheint sein Lernen in dieser Stunde unproblematisch (vgl. ebd., Z. 200f, 215). Und zugleich besteht doch eine Spannung zwischen diesem und einem solchen, das dem mit Unterricht gesetzten Anspruch seines Erachtens emphatisch gerecht würde. Zwar gibt er zunächst an, ein ideales Lernens stelle er sich so vor: „> {lachend;} Einmal durchlest, und dann (.) würd ich's weg tun. <“⁴ Gerd wünschte sich demnach, eine minimale Befassung mit dem Stoff möge – ähnlich wie beim *super learning* – dazu führen, dass er über diesen verfügt. Anschließend gesteht er aber, dass dies gar kein geschicktes Lernen wäre (vgl. ebd., Z. 448), und kommt dann zu folgender Beschreibung: „Ja, dass i ähm (.) des amal durchlese und mer denk, (.) wie das jetzt funktioniert, also [...] zum Beispiel wie da jetzt die Atome *auf* baut san, dass ich's verstehen kann halt, [...] und net nur auswendig lernen.“ (ebd. Z., 450ff)

4 Ebd., Z. 446. – In geschweiften Klammern finden sich Kommentare zur Sprechweise u.ä.; die Dauer ihrer Geltung beginnt bei > und endet mit <.

Das zuvor imaginierte Schnell-Lernen wertet Gerd hier also als Auswendig-Lernen ab und hält ihm einen Dreischritt aus Durchlesen/ Denken/ Verstehen (resp. Verstehen Können) entgegen. Er hat also eine Idee von einem wirklichen Lernen. Dieses würde er unter der Voraussetzung realisieren, dass er etwas „lernen will“ (ebd. Z. 456). Sein Hoffen auf ein reibungsloses Zur-Verfügung-Haben der Inhalte zeugt daher davon, dass er die Inhalte des Chemieunterrichts zumeist nicht lernen will, ein Interesse an ihnen nicht gestiftet wird. Insofern vollzieht Gerd dasjenige Lernen, das ihm als wirklich sinnvoll erscheint, wohl nur selten; vielmehr wird er darauf hoffen, dass eine möglichst geringe Beschäftigung mit den ihn nicht interessierenden Inhalten zu einer Beherrschung dieser gereiche, die ihn unterrichtlich bestehen lässt.

Auch wenn sich zeigt, dass Gerds Vorstellung des Atommodells fachlich nicht adäquat ist, und auch wenn seine Idee vom Schnell-Lernen darauf hindeutet, dass Gerd über das im Unterricht Behandelte gewöhnlich nicht sicher verfügt, ist er von der Qualität der Instruktion durch die Chemielehrerin überzeugt: „[W]enn sie was amal erklärt, dann versteht man’s glei.“ (ebd., Z. 256) Doch an dieser Beschreibung kommen Zweifel auf, wenn Gerd – um diese zu plausibilisieren – angibt, „[d]ass sie [...] wenn ma dann Fragen haben noch, dann erklärt sie’s uns immer wieder. Also (.) wenn mer’s net kapier’n.“ (ebd. Z., 258ff) Denn ein wiederholtes Erklären wird allein durch ein Nicht-Verstehen und „immer wieder“ Nicht-Verstehen nötig. Weil die Erläuterung also der Aussage, die damit unterstrichen werden soll, widerspricht, beruht Gerds Beschreibung eher auf einem Vertrauen in den Lehr-/Lern-Prozess als auf dessen Analyse. Er baut auf dessen Gelingen, auch wenn dieser ggf. kurzfristig stockt, offenbar weil er die Hilfe der Lehrerin als Unterstützung erlebt hat (vgl. ebd., Z. 263). Unterricht ist für Gerd insofern die Routine, in der ihm die unterrichtlichen Gegenstände präsentiert werden. Üblicherweise werden sie auf diese Weise hinreichend gut erklärt, so dass ihm deutlich wird, was es zu lernen gilt. Dieses notiert er sich auf eine Weise, die ein Lernen im Sinne des Memorierens von Merksätzen ermöglicht.⁵ Im unrealistischen Idealfall muss er sich daher seine Notizen nur einmal durchlesen, um das zu Lernende zu internalisieren; faktisch wird er diese Prozedur öfter wiederholen müssen.

In Spannung zu dieser distanzierten Teilnahme steht, dass er sich des normativen Anspruchs des Unterrichts auf seinen Bildungssinn bewusst ist; würde Gerd diesem gerecht, lernte er anders, und mündete sein Lernen in Verstehen. Der Grund, aus dem sich sein Lernen selten als Verstehen vollzieht, liegt für Gerd in ihm selbst: Er wolle das Betreffende nicht lernen (s.o.). Insofern erklärt sich für ihn auch, dass es zu einem solchen emphatischen Lernen im normalen Schulalltag nicht kommt. Daher wird das Unterbieten des Anspruchs für ihn nicht zu einem Problem. Er erwartet gar nicht, dass der Unterricht ihn veranlassen könnte, einen Bildungsprozess zu absolvieren. Gerd bemüht sich daher immanent, seine Anstrengungen so gering wie möglich zu halten, d.h. sich das Unverstandene mit so wenig Aufwand

5 Vgl. dazu Gerds Hefteintrag zur fraglichen Chemie-Stunde, H_Gerd.

wie möglich zu merken. Statt sich heroisch gegen die Unterbietung des unterrichtlichen Anspruchs zu stemmen, präsentiert er sich als Realist.

Für Gerd und die anderen SchülerInnen, deren Aneignung demselben Muster entspricht, ist typisch, dass sie – wie Lisi – die didaktische Routine mit reproduzieren, obschon das Ergebnis, das sich dadurch einstellt, kein Verstehen ist. Da es aber etwas ist, das man sich merken kann, stehen diese SchülerInnen unterrichtlich dennoch nicht mit leeren Händen da.

Die Art der Selbsterziehung, die die betreffenden Heranwachsenden – im Unterschied zu Lisi – leisten, ist eine zum Schüler durch das Einhalten der unterrichtlichen Ordnung. Dieser entsprechend widmen sie sich den gestellten Aufgaben. Dass die Form ihrer Bearbeitung sie nicht zum Verstehen führt, bemerken die SchülerInnen, denn nur deshalb, weil ihnen die Sache unverständlich bleibt, müssen sie sich ja das Unverstandene merken. Dadurch kompensieren sie, dass der Unterricht ihre Lern- und Bildungsprozesse nicht adäquat befördert; zugleich bilden sie dadurch eine zurückgenommene Vorstellung unterrichtlichen Lernens aus: Sie geben sich mit einem Aneignen als Merken des didaktisch präpartierten Unverstandenen zufrieden.

Unterricht als beiderseitige Vermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Sowohl das Unterrichten der Lehrperson als auch das Aneignen der exemplarisch ausgewählten SchülerInnen Lisi und Gerd sind insofern widersprüchlich, als dessen jeweilige Logik den pädagogischen Anspruch von Unterricht – mal mehr (Lehrperson, Gerd), mal weniger (Lisi) – unterbietet. Jedoch gibt es Unterschiede darin, wie sie den Widerspruch zwischen dem pädagogischen Anspruch des Unterrichts und dessen Unterbietung vermitteln.

Strebt die Lehrperson zwar danach, dass die SchülerInnen den Lehrgang als sachlich zwingenden antizipieren und verstehen, wodurch er ihr Bildungsgang würde, so werden diese durch die Art ihres didaktischen Vorgehens jedoch letztlich aufgefordert, sich etwas anzueignen, das ihnen unverständlich bleiben muss (s. Abb. 1, vgl. Gruschka 2013, S. 236).

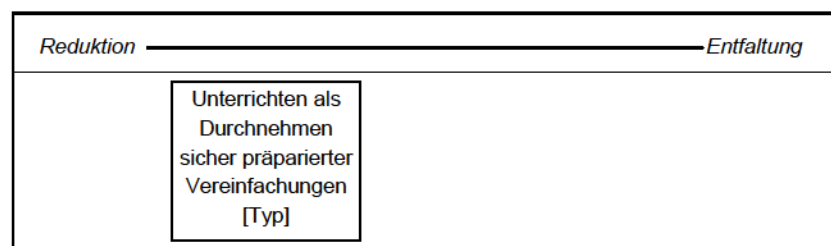


Abbildung 1: Rekonstruiertes Muster des Unterrichts in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Wäre der Lehrgang der Bildungsgang der SchülerInnen, dann wäre ihnen die Notwendigkeit der Vermittlung des nächsten didaktischen Gegenstandes einsichtig. Dann höbe sich Erziehung auf: Als Subjekte, die sich in der Sache kundig machten, sich an ihr bildeten, erzögen sie sich gemäß den Erfordernissen des zu Verstehenden (s. Abb. 2).

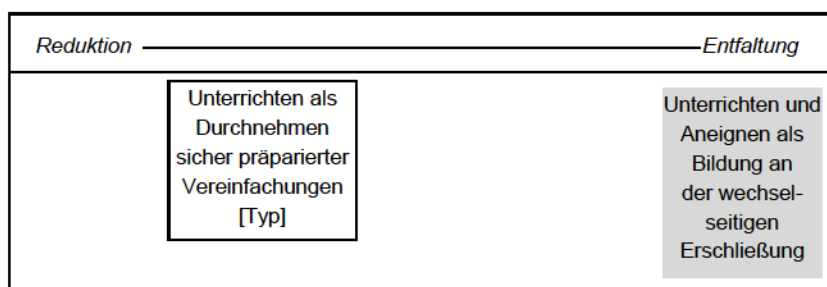


Abbildung 2: Rekonstruiertes Muster des Unterrichtens im Kontrast zum darin enthaltenen, aber unterbotenen Anspruch an das Unterrichten sowie das Aneignen – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Weil aber die Logik des Unterrichtsgangs von den SchülerInnen nicht verstanden werden kann, da er sachlich nicht zwingend ist, müssen sie akzeptieren, etwas Unverstandenes zu lernen. Sie sind also aufgefordert, sich in die unterrichtliche Ordnung, deren Sinn sich ihnen nicht erschließt, einzufügen. Sind sie dazu bereit, ist ihnen dies praktisch möglich, weil die Sache didaktisch so präpariert wird, dass sie sich auch als unverstandene aneignen lässt.

Lisi ist zu einer solchen Unterbietung des Lernens nicht bereit, sondern sie bemüht sich, die von der Lehrerin gewünschte Lernerin zu sein: Sie hat den Anspruch, sich der Arbeit an den Aufgaben der Erkenntnis zu stellen (s. Abb. 3). Denn darin erachtet sie den Anspruch des Unterrichts und auch die Chance, die ihr dieser bietet.

Der Bildungs- bzw. Verstehensanspruch ergibt sich dabei für sie nicht aus der Sache, sondern aus der Didaktik der Lehrperson: Die Schülerin folgt der Angabe, was mit dem Schülerexperiment didaktisch intendiert war. Da auch die Lehrerin mit ihrem Unterrichten den erhobenen Anspruch auf Bildung nicht einlöst, muss Lisi nicht fürchten, an den Normen, die sie inkorporiert hat, zu scheitern, wenn sie sich in der Konsequenz das Unverstandene bloß merkt. Ja, es mag sogar sein, dass die Schwierigkeit, die es ihr bereitet, den Bezug zwischen der Leitfähigkeit und dem Thema der heutigen Stunde herzustellen, für sie ein Ausweis dessen ist, wie anspruchsvoll der Unterricht ihrer Chemielehrerin ist.

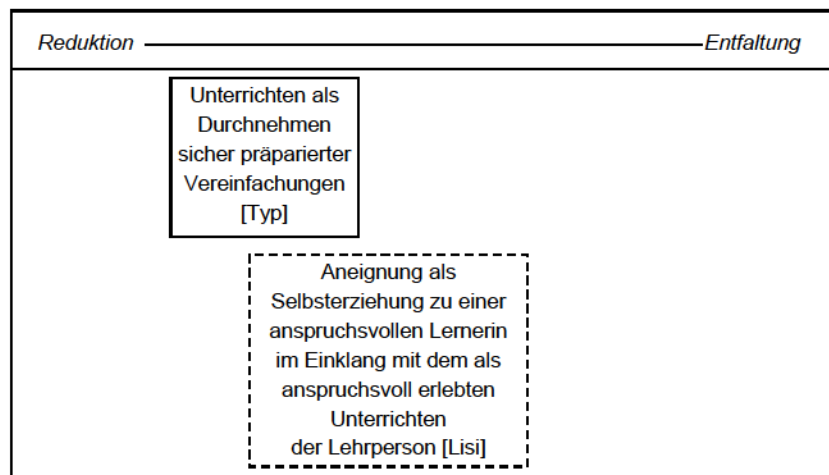


Abbildung 3: Rekonstruiertes Muster des Unterrichtens und des Aneignens Lisis⁶ in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Gerd – wie die anderen SchülerInnen, deren Aneignung sich in vergleichbarer Weise vollzieht – fügt sich dagegen realistisch in die Unterbietung des unterrichtlichen Anspruchs ein. Sein Aneignen ist eines des „Merkens sicher präparierter Vereinfachungen“ (s. Abb. 4). Diese Konstellation entspricht in ihrer pädagogischen Logik jener des Unterrichtens. Zwar ist Gerd für die Anforderungen der Aufgabe der Erkenntnis nicht unempfindlich, doch diese Arbeit fordert er unterrichtlich von sich nicht ein. Er verbleibt auf dem Niveau des unterrichtlich tatsächlich Gebotenen.

Auf diese Weise manifestiert sich die mit dem Unterrichten angestrebte Sicherheit der didaktischen Präparation als Sicherung der Vermittlung; diese wird also nicht allein durch das Agieren mit „sicher präparierten Vereinfachungen“ (s.o.) im didaktischen Handeln der Lehrperson bewerkstelligt und kann dies auch nicht: Sie realisiert sich durch die gleichsinnige Weise von Gerds Aneignen, die es ermöglicht, als Schüler das Unverständene in einem Unterricht zu reproduzieren, der sein Verstehen nicht kritisch prüft.

6 Dass die Bestimmung dieses Aneignungsmusters nur auf dem Fall Lisi beruht, also (noch) nicht im Sinne eines Typs generalisiert werden konnte, soll durch die gestrichelte Umrandung angedeutet werden.

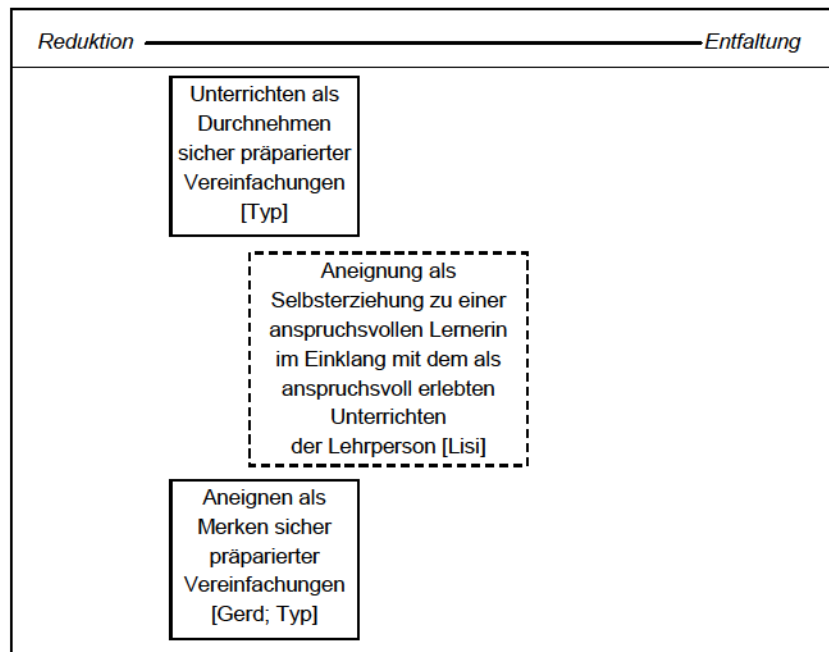


Abbildung 4: Rekonstruiertes Muster des Unterrichtens und des Aneignens Lisis sowie Gerts in der exemplarischen Chemie-Stunde – positioniert nach dem Grad der Entfaltung der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Im Verhältnis zwischen dem Unterrichten und dem Aneignen Lisis wird der Widerspruch noch einmal anders vermittelt. Zwar vollzieht auch diese Schülerin faktisch ein Lernen als Merken des Unverstandenen, doch sie orientiert sich stärker am Verstehen als bspw. Gerd und damit an jenem Bildungsanspruch, den die Lehrerin ebenfalls für den Unterricht reklamiert. Mit ihrem Verständnis von sich als Schülerin bezieht Lisi sich also stärker positiv auf das pädagogische Versprechen des Unterrichts. Da sie zugleich auf die Didaktik der Lehrperson als eine vertraut, mit Hilfe derer sie der Einlösung des Versprechens immer näher kommt, nimmt sie es hin, dass dieses (noch) nicht der Fall ist.

III

Unterrichten und Aneignen als gemeinsame Arbeit an der Einlösung der pädagogischen Ansprüche des Unterrichts sowie als Vermittlung zwischen diesem Sollen und dessen unterrichtlich realisiertem Sein

Weitere Untersuchungen im Rahmen von „Unterrichten und Aneignen“ zeigen u.a., wie vielfältig sich SchülerInnen zu der Erfahrung verhalten, das, was ihnen gelehrt wird, nicht zu verstehen: Dies kann dazu führen, dass sie jeden Anspruch auf Verstehen und damit auf Bildung aufgeben; der Widerspruch kann aber auch – wie von Gerd und letztlich auch von Lisi – so zu vermitteln versucht werden, dass sie sich anhalten, das, was die Lehrperson als gültig herausstellt, zu merken, auch wenn bzw. gerade weil ihnen dessen Gültigkeit nicht einleuchtet. Seltener fordern SchülerInnen emphatisch die Erfüllung der Norm der Bildung ein, z.T. gegen ein Unterrichten, in dem diese nicht zur Geltung kommt (vgl. Pollmanns 2010; Pollmanns/Gruschka 2013). Aneignend wehren sie sich dann gegen diese Unterbietung.

Doch auch diese Form der Aneignungsarbeit führt dazu, dass Unterricht funktioniert, obwohl er nicht funktioniert. Jedenfalls wurde (noch) kein Fall gefunden, in dem die Kritik am Misslingen unterrichtlicher Vermittlung den Unterricht als institutionalisierte Form des Lehrens und Lernens praktisch in eine Krise führte. Dies hängt auch damit zusammen, dass SchülerInnen ihre Kritik selten direkt im Unterricht äußern. Manche SchülerInnen vollziehen ihre Aneignung losgelöst vom Unterrichten der Lehrperson, klinken sich also aus der unterrichtlichen Vermittlung aus; praktisch besteht dann zwischen ihrem Aneignen und dem Unterrichten der Lehrperson kein pädagogisches Verhältnis (vgl. Pollmanns 2014, Kapitel 7.2.3). Doch auch dieser Nicht-Unterricht bleibt für den Unterricht insgesamt folgenlos; dessen Praxis kann offenbar die Nicht-Beteiligung Einzelner an der didaktischen Vermittlung verkraften.

Wie die Logik des Unterrichtens „erst zureichend erschlossen [ist; M.P.] mit den Mechanismen, mit denen Anspruch und Wirklichkeit miteinander vermittelt werden“ (Gruschka 2013, S. 270), so ist auch die Logik des Aneignens als unterrichtliche Routine erst verstanden, wenn ersichtlich ist, wie der betreffende Schüler auf diese Weise mit dem Problem umgeht, dass unterrichtlich Sein und Sollen auseinandertreten. Beide Seiten der unterrichtlichen Vermittlung tragen also auf ihre Weise zur Reproduktion dieses Widerspruchs bei.

Von der Beobachtung, „dass auch ein Unterricht, der seine ursprüngliche Zweckbestimmung (Lernen zu ermöglichen) kaum mehr erkennen lässt, dennoch und sogar mehr oder weniger reibungslos weiterläuft“, geht ebenfalls Georg Breidenstein (2010, S. 873) aus. Seine These vom „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) besagt, die Heranwachsenden kaprizierten sich auf ein bloß formales Mittun am unterrichtlichen Geschehen: „Man kooperiert darin,

einen bestimmten Verlaufstyp fortzuführen, das Muster der Interaktion aufrecht zu erhalten – *auch unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht*“ (Breidenstein 2010, S. 876; Hervorhebung M.P.). Doch die hier geschilderten Aneignungsweisen von SchülerInnen zeigen, dass der Beitrag, den die Heranwachsenden dazu leisten, Unterricht als Form aufrecht zu erhalten, nicht „unabhängig vom bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht“ ist; dass ihr Beitrag vielmehr genau darin besteht, diesen Zweck für sich auszulegen und sich zu diesem Zweck zu verhalten, sowie dazu, dass das unterrichtliche Geschehen hinter der Erfüllung des Anspruchs, „Lernen zu ermöglichen“, zurückbleibt.

Literatur

- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden 2006.
- Breidenstein, Georg: Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, Heft 6, 2010, S. 867-887.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung, Wetzlar 1994.
- Gruschka, Andreas: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen u.a. 2013.
- Heinrich, Martin: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung, Wetzlar 2001.
- Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. [1959], in: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967, S. 25-45.
- Pollmanns, Marion: Zur Aneignungsseite des Unterrichts. Pädagogische Fallstudie unterrichtlicher Lern- und Bildungsprozesse, in: Egger, Rudolf/ Hackl, Bernd (Hrsg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch, Wiesbaden 2010, S. 108-122.
- Pollmanns, Marion: Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht (Typoskript), Frankfurt/ M. 2014.
- Pollmanns, Marion / Gruschka, Andreas: Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung, in: Müller-Roselius, Katharina / Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen 2013, S. 55-83.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000.

Protokolle

- Chem_081121: Pollmanns, Marion/ Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript der Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 36 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2440>
- H_Gerd: Schwarz, Eva: Hefteintrag von Gerd zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 2 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2447>

- I_Gerd: Schwarz, Eva/ Pollmanns, Marion/ Hünig, Rahel: Interview mit Gerd zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 17 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2441>
- I_Lisi: Pollmanns, Marion/ Hünig, Rahel: Interview mit Lisi zur Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 22 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2445>